

# ソーシャルスキルトレーニング実施が学級適応感や自尊感情に及ぼす効果について

## The effect that social skill training enforcement gives to class adaptation and good enough

足立文代\* 佐田久真貴\*\*  
ADACHI Fumiyo SADAHISA Maki

児童の自尊感情の向上を目指し、『自己受容』や『自己開示』の内容を取り入れたソーシャルスキルトレーニング（以下 SST）を実施し、実施後における個々のソーシャルスキル（以下 SS）の変化、さらに獲得された SS が学級適応や自尊感情に及ぼす効果や SST 実施前において SS 得点が低かった児童の変化について検討した。

本研究で実施した SST は、児童の SS の向上や学級適応の促進、自尊感情の向上において効果がみられた。SS 低得点児童においても、SS の向上に効果がみられた。学級の仲間と一緒に SST に参加したことで、すでに獲得している仲間のスキル使用の様子を観察することができたり、スキル使用場面において、仲間から肯定的フィードバックを即時に受けることができたことが、SS の獲得を促進させた要因の一つであると考えられる。このことは、今回行った SST が、SS 低得点児童の学級適応の促進や自尊感情の向上に寄与する可能性を併せ持つことを意味している。

キーワード：ソーシャルスキル、学級適応、自尊感情、特別支援教育、予防教育

### 第1章 問題と目的

#### 第1節 教育の現状

教育現場において、不登校、いじめ、発達障害等のある児童・生徒への対応が課題となっており、文部科学省の2012年の「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」において、不登校児童生徒の数は、小学校では1997年に2万人を超え、中学校においては1998年に10万人を超えて推移している。不登校の原因として友人や教師との人間関係をめぐる問題が挙げられている。また、発達障害のある児童や生徒が人間関係をうまく構築できなかったり、学習のつまずきを克服できなかったりすることで、不登校に至るケースも報告されている。

文部科学省の2012年の「通常学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」において、全国の公立小中学校の通常学級において、6.5%の児童生徒が特別な教育的支援を必要としているという結果が出されている。特別支援教育が2007年に始まり、発達障害等への理解が進み、指導方法の工夫改善も見られるようにはなっている。しかしながら、学校現場において発達障害児の理解や指導方法についての研修が十分であるとは言えないのが現状である。

吉田（2011）によると、「発達障害のある子たちが、特別な支援が十分に受けられず、周りの無理解から叱責されることが重なり、自尊感情が育まれず、攻撃行動として自分の思いを表現してしまうことがある。そのため、周りの友だちから拒否され、いじめの対象となってしまうこともある。また、自分自身を否定的にとらえ、周りに合わせなければならない存在として受け止めてしまい、

情緒が不安定になり、自分自身を傷つけるような、二次障害を起こしてしまっている場合もある。」としている。

いじめについては、いじめにより自殺する児童生徒もみられ、対応が急がれるところである。2012年9月に文部科学省より、「いじめ・学校安全等に関する総合的な取り組み方針」が出され、それを受けて各自治体においても様々な施策が講じられている。A県においても「いじめ対応マニュアル」が2013年3月に出され、学校での適切な対応が求められている。その中で、いじめを未然に防ぐ「予防教育」の大切さが掲げられている。いじめ側の要因として、自尊感情の低さも指摘されている。学校の教育活動において、子どもたちが自分自身を価値ある存在と認め、大切に思う「自尊感情」を感じ取れる「心の居場所づくり」の取り組みの大切さが示されている。学校生活の中のあらゆる機会を通して、他者と関わる機会を増やし、人間関係を築くための具体的なプログラムを教育活動に取り入れることの必要性が示され、その一つの方法として、ソーシャルスキルトレーニング（以下 SST）が挙げられている。

#### 第2節 SSTの有効性

ソーシャルスキルとは、対人関係を円滑に運ぶための知識とそれに裏打ちされた具体的な技術やコツを総称したものである（佐藤・相川, 2005）。そう捉えると、ソーシャルスキルは、家庭生活や学校生活を送る中で、様々な経験を通して自然に身につけることができるものであると考えられる。しかしながら、少子化・核家族化・地域での人間関係の希薄化などにより、他者と関わる生活体験や社会体験ができる場が減り、ソーシャルスキルを

学習する機会が減っている。石川・山下・佐藤（2007）では、ソーシャルスキルは自然の発達において獲得されないという結果が報告されている。

こうした状況の中で、個人または集団を対象に、意図的・計画的に子どもたちのソーシャルスキルを育成していくことが重要になっている。このソーシャルスキルを学ぶ方法が SST である。

予防的・成長促進的な観点から学級単位の集団 SST も多く実践されており、集団 SST によって、ソーシャルスキルの獲得が促進されていることも示されている。ソーシャルスキルを獲得することで、学校不適応感を減少させたり（石川ら，2007）、抑うつ症状を長期的に低減させたり（石川・岩永・山下・佐藤・佐藤，2010）、数々の効果が報告されている。学級単位の SST の利点について、佐藤・佐藤（2006）は、「学習したスキルを強化する機会が多く、スキルの日常場面への定着化が期待できる。学級集団介入によって、学級全員の子どものメンタルヘルスが向上すれば、のちの社会適応上の問題や行動上の問題の発生を予防することができる。」としている。また、及川・坂本（2007）は、女子大生を対象にした心理教育プログラムの検討の中で、「心理教育による集団介入は、一度に多くの対象者に働きかけることができるという効率性に加えて、他者も自分と似たような問題を抱えていることに気が付いたり、他者のストレス対処の仕方を学んだりする機会にもなり、モニタリングやモデリングも促進する。」と、述べている。

### 第3節 自尊感情の低さへの懸念

古荘（2009）により、日本の子どもの自尊感情が低いことが報告されている。その報告では、自尊感情は4年生あたりから顕著に下がり始め、男子より女子の方が低いことや、ドイツやオランダの子ども達よりも日本の子ども達はかなり低いことが報告されている。しかし、オランダの日本人学校に通う子ども達の自尊感情は、日本の学校に通う子ども達より高いことが報告されている。このことより、日本の子どもの自尊感情の低さは、国民性や文化的背景の影響というよりは、子どもを取り巻く家庭・学校・社会などの環境要因に依るところが大きいと述べられている。

古荘（2009）の報告は、自尊感情は3年生で最も高く、後は6年生にかけて漸次低下する（蘭，1992）、自尊感情は8歳から12歳にかけて低下を示す（Rosenberg，1979）の報告と共通する。

本研究では、自尊感情を Rosenberg（1965）が唱えた「これで良い（good enough）」ととらえた感情とし、自分の長所も短所も含めて、今の自分を「これで良い（good enough）」と受容できる感情と捉えて研究を進める。しかしながら、自尊感情を測るための尺度は、他者比較をもとに作成されているものが多いため、本プログラムについての自尊感情を測定するための項目を自作し、分析に用いることにする。

自分の長所も短所も含めて「これで良い（good

enough）」と思うためには、長所も短所も「これで良い（good enough）」と受容した自分についての情報を開示した時に、個人にとって重要な他者によって、それを承認される経験の積み重ねが必要であると考ええる。

蘭（1985）は、自尊感情が高いほど、学級への適応が大であるという報告をしている。池谷・葛西（2003）や戸ヶ崎・岩山・嶋田・坂野（1998）は、ソーシャルスキルを獲得することで自尊感情を高める効果があることを示している。ソーシャルスキルを獲得させ、自尊感情を高めることで、学級への不適応を予防できると考えられる。

### 第4節 SSTの課題

#### 1 通常学級に在籍する特別な教育的支援を必要としている児童生徒に対する SST の効果

前述の文部科学省の2012年の調査において、通常学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要としている児童生徒が6.5%いるという結果が出された。特別支援学級や通級指導教室により個別の教育的支援を受けている児童生徒には、その児童や生徒に対して必要な SST を実施することは可能である。しかしながら、通常学級に在籍している特別な教育的支援の必要な児童に対しての個別の SST の実施は、児童生徒、さらには保護者の理解を得にくく、教師の負担も大きく非常に難しい。

そこで、本研究では、学級集団に対して SST を実施し、学級全体のソーシャルスキルを向上させると共に、通常学級の中にいる特別な教育的支援を必要としている児童のソーシャルスキルを向上させたいと考えた。学級集団に SST を実施することで、通常学級に在籍する特別な教育的支援を必要としている児童に対して、必要な SST を比較的負担が少なく実施することができる。そして、学級全体の児童と合わせて、特別な教育的支援を必要としている児童の自尊感情や学級適応の向上をめざし、二次障害の予防を図りたいと考えた。

しかしながら、本田・大島・新井（2009）によると、不適応状態にある中学生に対して行った集団 SST において、スキルの獲得が認められなかった結果や、藤枝・相川（2001）においても、低スキル児童の集団 SST による効果は証明されなかった結果が報告されている。

### 第5節 本研究の目的

本研究においては、まず、長所も短所も含めたあるがままの自分自身を自己受容するための内容や自己受容したあるがままの自分を自己開示する内容を取り入れた SST を実施する。その効果を、実施後における個々のソーシャルスキルの変化から検討する。さらに獲得されたソーシャルスキルが学級適応に及ぼす効果について検討する。そして、他者比較ではなく、「これで良い（good enough）」と長所も短所も含めたあるがままの自分に生きる価値があると感じることを自尊感情と捉え、ソーシャルスキルが自尊感情に及ぼす効果についても検討する。

二つ目に、学級全体の効果とあわせて、SST実施前においてソーシャルスキル得点が低い児童への効果についても検討する。

## 第2章 方法

### 第1節 対象児童

本研究では、公立小学校2校の4年生2クラスがSSTに参加した。対象児童は先にSSTを実施する学級B小学校16名（男子13名・女子3名）とウェイトニングリスト学級C小学校22名（男子10名・女子12名）である。

### 第2節 測定尺度

SSTの効果指標として、以下の1～3の自己評定尺度への回答を児童に求めた。

#### 1 ソーシャルスキル尺度

ソーシャルスキルについて測定するために、学校生活アンケート（佐賀県教育センター版，2011）を用いた。『基本的なかかわりスキル』、『仲間関係発展・共感的スキル』、『主張行動スキル』、『問題解決技法』について、それぞれ12項目、全35項目から構成されており、4件法で回答を求めた。

#### 2 学校楽しいーと

学校生活全般について測定するために、学校楽しいーと（鹿児島県総合教育センター版，2013）を用いた。『友だちとの関係』、『教師との関係』、『学習意欲』、『自己肯定感』、『心身の状態』、『学級における適応感』について、それぞれ4項目と、『いじめ』について2項目、全26項目から構成されており、4件法で回答を求めた。

#### 3 自尊感情についての質問項目

自尊感情について、6項目を自作し、4件法で回答を求めた。

### 第3節 実施時期

SSTは、X年4月から5月にかけてB校で、X年6月にC校で実施した。本研究全体のデザインをFigure 1に示す。

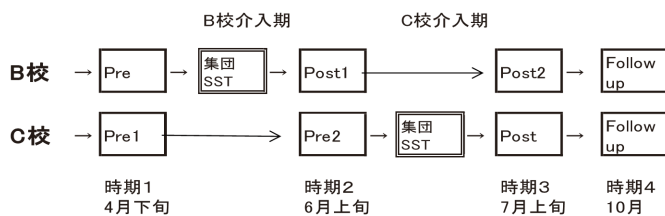


Figure 1 本研究のデザイン

### 第4節 ターゲットスキル

小林・相川（1999）は、学級での活動を通してソーシャルスキルを教えるために「12の基本スキル」を提唱している。「12の基本スキル」は、子どもたちにとって基本的かつ重要なもの、教室を中心に集団指導で教えられるもの、1単位時間から取り上げられるものという基準で選択されている。さらに、小林（2005）は、「12の基本スキル」を〈基本的なかかわりスキル〉、〈仲間関係発

展・共感的スキル〉、〈主張行動スキル〉、〈問題解決技法〉の4種類に分類した。その内容をTable 1に示す。

本研究では、SST実施の意図とねらいを担任教師に伝えた上で、担任教師と相談し児童の実態を加味して、《上手な聴き方》、《質問する》、《自己紹介》、《トラブルの解決策を考える》スキルを選択した。

Table 1 12の基本スキル

基本的なかかわりスキル	①あいさつ「だれにでも」「自分から」「笑顔で」「聞こえる声で」など人間関係をつくるための基本となるスキル
	②自己紹介「自分のことを知る」「自分のことを話す」「相手の顔を見て話す」「聞こえる声で話す」など、自分のことを相手に伝えるスキル
	③上手な聴き方「話している人を見て聞く」「あいづちをうつ」「最後まで聞く」など、相手の話に意識を向け、受け止めるスキル
	④質問する「分からないことを質問する」「内容を明確にして質問する」「順序立てて質問する」「相手の都合に配慮して質問する」など、情報を得るスキル
仲間関係発展・共感的スキル	⑤仲間の誘い方「声をかける」「近づいたり手招きをしたりする」など、人間関係の形成や広がりを図るスキル
	⑥仲間の入り方「自分から仲間に入れてと言う」など新たな人間関係の形成や広がりを深めるスキル
	⑦あたたかいことばかけ「ほめる」「励ます」「心配する」「感謝する」など、相手の気持ちを良好にして人間関係を深めるスキル
	⑧気持ちを分かちあう働きかけ「相手の気持ちを読み取る」「共感する」「相手に働きかける」など、人間関係を親密にするスキル
主張行動スキル	⑨やさしい頼み方「困ったときだれかに頼む」「頼みたいことを明確にして頼む」「相手の都合を考えて頼む」など、自分の要求を伝えるスキル
	⑩上手な断り方「理由を言って断る」という、対等な人間関係を維持するスキル
	⑪自分を大切に「不合理な要求を拒否する」「感情をコントロールする」など自分を守るスキル
問題解決技法	⑫トラブルの解決策を考える「原因を考える」「解決策を複数考える」「解決に向けて行動する」「だれかに相談する」など、状況の改善に向けて複数の解決策を考え、自分に合った解決策を選択するスキル

### 第5節 SSTの概要

SSTは、1セッション45分で行い、4セッションで構成した。

各セッションは、『インストラクション（言語的教授）』、『モデリング』、『リハーサル』、『フィードバック』で構成し、コーチング法で行った。それぞれのねらいは、以下の通りである。『インストラクション』では、教えようとするスキルの重要性に気づかせながら言語でスキルを教える。『モデリング』では、ロールプレイなどを用いてスキルの見本を示してまねさせる。『リハーサル』では、ロールプレイなどを用いて適切なスキルを子どもの頭の中や実際の行動で何回も繰り返し反復させる。『フィードバック』では、やってみたことを褒めたり修正したりしてスキルを日常生活で実践する意欲を高める。維持促進の手続きとして、セッション終了後には、各セッションのターゲットスキルのポイントをまとめたシートを教室掲示用に担任教師に手渡し、児童がスキルのポイントを確認できるようにした。

## 第3章 結果

### 第1節 SST実施による学級全体への効果

「ソーシャルスキル尺度」、「学校楽しいーと」、「自尊感情についての質問項目」の各項目について、それぞれTable 2, Table 3, Table 4に示す。尚、ソーシャルスキル尺度については、SSTでターゲットスキルとした《自己紹介》《上手な聴き方》《質問する》《トラブルの



Table 2 ソーシャルスキル尺度の下位項目

自己紹介をする	4. 相手に自分のこと（好きなことやとくいなことなど）や考えを話している。 5. 相手の顔を見て、自分のことや自分の考えを話している。 6. 相手に聞こえる声で、自分のことや考えを話している。
上手な聴き方	7. 話を聞くとき、話している人を見て、聞いている。 8. 話を聞くとき、「うん、うん」「ふーん」などと言って、うなずきながら聞いている。 9. 話を聞くとき、しゃべらないで最後まで聞いている。
質問する	10. 質問するとき、たずねたいことを決めてから、質問している。 11. 質問するとき、「今質問してもいい？」などと、あい手のつごうを聞いている。 12. 質問にこたえてくれた人にお礼を言っている。
トラブルの解決策を考える	33. けんかやルールを守らないことなどでもめたとき、なぜもめたのか理由を考えている。 34. けんかやルールを守らないことなどでもめたとき、かいつくするのための方法を、いくつか考えている。 35. けんかやルールを守らないことなどでもめたとき、自分にできるかいつくの方法を決めている。

Table 3 学校楽しいとの下位項目

友だちとの関係	1 学校には、きらかに話せる友だちがいる。 8 学級には、気軽に話ができたり、遊びにさそってくれたりする友だちがいる。 14 学校には、自分の気持ちを話せる友だちがいる。 20 自分が困っているときに助けてくれたり、協力してくれたりする友だちがいる。
教師との関係	2 学校には、なやみや心配をそうだんできる先生がいる。 9 学校には、自分のことをわかってくれる先生がいる。 15 学校には、自分がまちがいや失敗をしても、きちんと理由を聞いてくれる先生がいる。 21 学校の先生は、自分に対して、ひいきせずにみんなと同じように話しかけてくれると思う。
学習意欲	5 授業中に「できた」「わかった」と、感じることもある。 12 授業中は、先生の話をよく聞いている。 18 授業中、自分から進んで学習に取り組んでいる。 24 学習した内容をきちんと理解するための、自分なりの学習方法がある。
自己肯定感	4 係活動や（委員会活動）での自分の仕事は、みんなの役に立っていると思う。 11 学校でのいろいろな活動が終わったとき、「自分は、よくがんばったなあ」と思うことがある。 17 自分には、自分なりの良いところがあると思う。 23 ほかの人から好かれている方だと思う。
心身の状態	6 落ちこむことがある。 13 おなかが痛くなったり、げりをしたりする。 19 頭が痛くなるときがある。 25 気分が悪くなることがある。
学級における適応感	3 学級の中にいると明るく楽しい気持ちになる。 10 学級のみんなと学校の行事に参加したり、活動したりするのは楽しい。 22 学級では、目標やルールが大切にされているので、気持ちよく生活できる。 16 自分は、この学級の一員でよかったと思うことがある。
いじめ	7 友だちから、物をかくされたり、体をたたかれたりしてつらい思いをすることがある。 26 友だちから悪口を言われたり、無視をされたりしてつらい思いをすることがある。

Table 4 自尊感情についての質問項目

1 私は、自分のことが好きである。
2 私には、得意なことや自慢できることがある。
3 私には、大切に思ってくれる人がいる。
4 だれにも得意なことも苦手なこともあると思う。
5 自分の苦手なことが分かっている。
6 時にはまちがったり、失敗したりする自分も、大切な存在であると思う。

解決策を考える」の得点を分析対象としたため、それらの項目について示す。

### 1 SST 実施前の群間比較

B 校、C 校の SST 実施前における、両校の群間比較をするために、時期 1 における「ソーシャルスキル」得点と「学校楽しいと」の下位項目『友だちとの関係』『教師との関係』『学習意欲』『自己肯定感』『心身の状態』

『学級における適応感』『いじめ』の得点、「自尊感情についての質問項目」得点について、2（群）×2（時期）を要因とする分散分析を用いて、B 校と C 校を比較したところ、すべての項目において有意差は認められなかった。

### 2 SST 実施による学級全体への効果

SST 実施の効果を検討するために、B 校においては時期 1 の得点を、C 校においては時期 2 の得点を Pre 得点



Table 5 各尺度の Pre・Post 得点の平均点と標準偏差

	Pre		Post		時期	群	交互作用
	M	SD	M	SD	F	F	F
ソーシャルスキル (48)							
B校	35.56	(8.30)	39.63	(6.45)			
C校	35.95	(7.54)	37.77	(7.52)			
平均	35.79	(7.76)	38.55	(7.06)	11.02**	0.10	1.61
学校楽しいと							
友だちとの関係 (16)							
B校	13.50	(1.90)	14.25	(1.92)			
C校	12.82	(3.07)	13.18	(2.65)			
平均	13.11	(2.63)	13.63	(2.40)	3.18+	1.31	0.38
教師との関係 (16)							
B校	12.13	(2.45)	11.69	(3.03)			
C校	11.55	(2.58)	11.50	(2.94)			
平均	11.79	(2.51)	11.58	(2.94)	0.69	0.20	0.45
学習意欲 (16)							
B校	12.63	(2.03)	12.56	(2.97)			
C校	12.68	(2.19)	13.14	(2.17)			
平均	12.66	(2.10)	12.89	(2.51)	0.31	0.21	0.54
自己肯定感 (16)							
B校	11.44	(2.80)	11.81	(2.71)			
C校	12.23	(2.41)	11.95	(3.48)			
平均	11.89	(2.58)	11.89	(3.14)	0.02	0.28	0.75
心身の状態 (16)							
B校	10.81	(2.81)	10.75	(3.36)			
C校	10.50	(2.89)	10.86	(2.90)			
平均	10.58	(2.69)	10.61	(3.05)	0.002	0.13	0.05
学級適応 (16)							
B校	13.56	(2.73)	14.06	(1.84)			
C校	12.32	(2.59)	13.09	(2.67)			
平均	12.84	(2.69)	13.50	(2.38)	4.68*	2.07	0.21
いじめ (8)							
B校	5.75	(1.88)	6.69	(1.70)			
C校	4.77	(1.31)	5.91	(1.77)			
平均	5.18	(1.63)	6.24	(1.76)	17.59***	3.27+	0.162
自尊感情 (24)							
B校	19.94	(4.02)	21.19	(3.37)			
C校	20.73	(3.88)	21.09	(3.12)			
平均	20.39	(3.91)	21.13	(3.18)	3.52+	0.10	1.07

\*\*\* $p<.001$ , \*\* $p<.01$ , \* $p<.05$ , + $p<.1$

とし、B校においては時期2の得点を、C校においては時期3の得点をPost得点として、1(群)×2(時期)を要因とする分散分析を行った。その結果をTable 5に示す。

分析の結果、Pre得点とPost得点を比較して「ソーシャルスキル」得点( $F(1,36)=11.02, p<.01$ )、「学校楽しいと」の下位項目『学級における適応感』得点( $F(1,36)=4.68, p<.05$ )、『いじめ』得点( $F(1,36)=17.59, p<.001$ )において、Post得点が有意に高かった。また、「学校楽しいと」の下位項目『友だちとの関係』得点( $F(1,36)=3.18, p<.1$ )、「自尊感情についての質問項目」( $F(1,36)=3.52, p<.1$ )においては、有意傾向が認められ、Pre得点に比べてPost得点が高かった。

しかしながら、「学校楽しいと」の下位項目『教師との関係』『学習意欲』『自己肯定感』『心身の状態』においては、Pre得点とPost得点を比較して、有意差は認められなかった。

## 第2節 SST実施による「ソーシャルスキル」低得点児童への効果

### 1 「ソーシャルスキル」低得点児童の全体の効果

B校の児童においては時期1の得点を、C校の児童においては時期2の得点をPre得点とし、Pre期において「ソーシャルスキル」得点(満点48点)が、平均値より1SD以下(28.03点未満)であった児童8名(B校3名・C校5名、全体の21%)を「ソーシャルスキル」低得点児童とし、SST実施の効果を検討した。「ソーシャルスキル」低得点児童8名について、B校においては時期1の得点を、C校においては時期2の得点をPre得点とし、B校においては時期2の得点を、C校においては時期3

の得点をPost得点として、1(群)×2(時期)を要因とする分散分析を行った。その結果をTable 6に示す。

分析の結果、「ソーシャルスキル」低得点児童のPre期とPost期の「ソーシャルスキル」得点を比較して、Pre得点に比べてPost得点が有意に高かった( $F(1,7)=9.00, p<.05$ )。また、「ソーシャルスキル」低得点児童のPre期とPost期の「学校楽しいと」の下位項目『いじめ』得点を比較して、有意傾向が認められ、Pre得点に比べてPost得点が高かった( $F(1,7)=3.71, p<.1$ )。

しかしながら、「学校楽しいと」の下位項目『友だちとの関係』『教師との関係』『学習意欲』『自己肯定感』『心身の状態』『学級における適応感』『自尊感情についての質問項目』においては、「ソーシャルスキル」低得点児童のPre得点とPost得点を比較して、有意な差は認められなかった。

### 2 「ソーシャルスキル」低得点児童の個々の変化

「ソーシャルスキル」低得点児童の「ソーシャルスキル」、『学級における適応感』『自尊感情についての質問項目』のそれぞれの得点の変化について、Table 7に示す。尚、時期4の得点をFU得点とする。

## 第4章 考察

### 第1節 SST実施の学級全体への効果

本研究において、まず、自己受容や自己開示の内容を取り入れたSSTの効果、実施後における個々のソーシャルスキルの変化から分析した。学校における行事の影響を排除するために、B校とC校と時期をずらしてSSTを実施した。その結果、介入前に比べて、介入後にソーシャルスキル得点が有意に高くなっていた。SSTを通して、ソーシャルスキルの獲得が促進されたことが窺

Table 6 「ソーシャルスキル」低得点児童の各尺度の Pre・Post 得点の平均点と標準偏差

	Pre		Post		時期 F
	M	SD	M	SD	
ソーシャルスキル (48)					
平均	35.79	(7.76)	38.55	(7.06)	11.20**
低スキル児	23.25	(3.99)	30.75	(7.92)	9.00*
学校楽しいと 友だちとの関係 (16)					
平均	13.11	(2.63)	13.63	(2.40)	3.18+
低スキル児	11.25	(2.77)	12.13	(2.17)	1.10
教師との関係 (16)					
平均	11.79	(2.51)	11.58	(2.94)	0.69
低スキル児	9.50	(2.20)	9.38	(3.11)	0.04
学習意欲 (16)					
平均	12.66	(2.10)	12.89	(2.51)	0.31
低スキル児	10.75	(1.58)	10.50	(3.25)	0.03
自己肯定感 (16)					
平均	11.89	(2.58)	11.89	(3.14)	0.02
低スキル児	9.38	(2.77)	8.50	(3.51)	0.75
心身の状態 (16)					
平均	10.58	(2.69)	10.61	(3.05)	0.002
低スキル児	9.63	(2.83)	9.75	(2.92)	0.02
学級適応 (16)					
平均	12.84	(2.69)	13.50	(2.38)	4.68*
低スキル児	10.25	(2.12)	11.63	(1.60)	2.53
いじめ (8)					
平均	5.18	(1.63)	6.24	(1.76)	17.59**
低スキル児	4.00	(1.69)	5.50	(1.85)	3.71+
自尊感情 (24)					
平均	20.39	(3.91)	21.13	(3.18)	3.52+
低スキル児	16.38	(5.48)	18.38	(3.46)	2.15

\*\*p&lt;.01,\*p&lt;.05, +p&lt;.1

Table 7 「ソーシャルスキル」低得点児童の各尺度の得点変化

ソーシャルスキル	学級適応感			自尊感情		
	Pre	Post	FU	Pre	Post	FU
D児	15	24	29	6	10	11
E児	23	41	37	11	12	12
F児	26	33	29	12	12	12
G児	20	18	23	8	13	11
H児	24	39	27	11	14	9
I児	25	29	32	11	12	14
J児	26	36	29	11	9	11
K児	27	26	29	12	11	13

える。

また、介入前に比べて、介入後に『学級における適応感』得点が有意に高くなっていたことから、SSTを通して、学級適応が促進されたことが窺える。トレーニングの中で、トレーナーや教師のロールプレイを見てそれをもとにディスカッションしたり、グループに分かれてリハーサルを行ったりすることを通して、児童同士の交流を深めることができたと考えられる。また、《自己紹介》のセッションでは、自分の良い所や苦手な所、失敗したことなどを、仲間から共感しながら聞いてもらう機会となった。学級の他の児童に認めてもらう経験が、学級適応を促進させた可能性があると考えられる。

「自尊感情についての質問項目」得点も介入前に比べて介入後に有意に高くなっていたことより、あるがままの自分を「これで良い (good enough)」と捉えた自尊感情の向上に寄与したことが窺える。《自己紹介》のセッションにおいて、他の児童の良い所や苦手な所、失敗したことなどを聞くことにより、他の児童も自分と同じような悩みや苦手なこと、失敗経験があることを知る機会となった。また、《トラブルの解決策を考える》のセッションにおいて、他児童からも問題解決の方法やストレス対処の仕方を学ぶ機会になったと考えられる。それらの経験を通して自己理解や他者理解を深める機会となり、自分自身を「これで良い (good enough)」と思えることに繋がったと考えられる。

さらに、『友だちとの関係』『いじめ』についても良い影響を与えたことが窺える。この SST により、『友だち

との関係』において効果が示されたことは、各セッションでのリハーサルにおいて、グループでの活動を取り入れたことにより、仲間同士の関係性が強化されたことも考えられる。『いじめ』の項目については、《トラブルの解決策を考える》のセッションにおいて、自分がいじめられていると感じた出来事に対して自分なりの対処や解決策を講じることができたと感じることができた可能性がある。

## 第2節 「ソーシャルスキル」低得点児童の変化

集団 SST による介入は、学級のすべての児童に働きかけることができるという効率性に加えて、ソーシャルスキル得点が低く支援を必要としている児童に対して、児童本人にも教師にも負担を少なく支援を行うことができるという利点がある。

SSTを実施することで、「ソーシャルスキル」低得点児童において、介入前に比べて、介入後にソーシャルスキル得点が有意に高くなっていた。このことは、集団 SST による介入が、「ソーシャルスキル」低得点児童の学級不適応など様々な課題解決の可能性を合わせ持つことを意味している。

『学級における適応感』得点についても、有意差はみられなかったが、介入前に比べて、介入後に高くなっていた。石川ら (2007) の「社会スキルの獲得によって、教師や周囲の仲間とのつながりが深まり、その結果として周囲の人たちからのサポートを実感できるようになる。そのことが学級不適応感の改善につながる。」という報

告から、今後スキルの維持般化が行われる過程の中で学級適応感の促進が期待できる。

さらに、「自尊感情についての質問項目」得点についても、有意差はみられなかったが、介入前に比べて、介入後に高くなっていた。SSTを通して、あるがままの自分を「これで良い (good enough)」とたらえた自尊感情の向上に寄与したことが窺える。自尊感情を向上させることは、自分を否定的に捉えることを阻み、一つの問題が次の問題を生んでいくという負の連鎖を断ち切り、様々な二次障害の予防に繋がると考えられる。

### 第3節 SST 実施の成果

本研究の SST 実施の成果として、以下の2点について考察する。

#### 1 SST の内容

本研究の SST においては、《上手な聞き方》《質問する》《自己紹介》《トラブルの解決策を考える》のスキルを選択した。

参加した児童は、モデリングにおける教師やトレーナーのロールプレイに興味を示し、リハーサルでは、実際の場面を想定して真剣に取り組む姿が見られた。そしてリハーサルで、相手を変えながら練習することで、相手の立場にも気づき練習したスキルを応用していこうとする姿も窺えた。相手の良い反応に対して、お互いにフィードバックする場面も見られ、意欲的・協力的に SST に参加する様子が窺えた。さらに、日常場面で、仲間の適切なスキルの実行に対して、教師からだけでなく仲間から肯定的なフィードバックを与えられることにより、獲得したソーシャルスキルの般化を促進させた可能性がある。

#### 2 「ソーシャルスキル」低得点児童のソーシャルスキルの獲得

本研究の SST による介入において、「ソーシャルスキル」低得点児童のソーシャルスキルの獲得が示されたことは、一つの成果と言える。先行研究からは、集団 SST によって低スキル児童・生徒のスキルの獲得が難しい(藤枝ら, 2001; 本田, 2009)という報告がある。

成果が窺えた理由として、まず一つ目に、SST に真面目に取り組む雰囲気学級にあったことがあげられる。リハーサル場面において、実際にロールプレイをしたり、さいころトークなどで、自己のリソースについて話したりする活動に恥ずかしがることなく、楽しく取り組む雰囲気が担任教師により作られていた。SST において、リハーサルの時間を十分確保して、その場でスキルを使用する経験をすることが、日常場面でのスキルの使用が促進される大きな要因になる。実際に、真面目に SST に参加したことが窺える児童に SST の効果がみられた。

二つ目に、友だち関係が良好であることが SST の効果をあげることに繋がっている。SST の実施により「ソーシャルスキル」得点が最も上昇した E 児は、各セッションに、友だちと関わりながら意欲的に取り組んだ様子が窺える。振り返りカードカードへの言語反応においても

友だちへの気づきがみられ、集団の中での随伴性による効果が窺えた。スキルの使用場面で、その頑張りを友だちから即時にフィードバックされることにより、スキルの獲得が促進されたことも考えられる。また、すでに獲得している友だちのスキル使用の様子を観察することができることもスキルの獲得を促進することに繋がる。

三つ目に、担任教師による個別指導が的確に行われたことがあげられる。J 児については、様々な出来事や人間関係の中で揺れ動いている様子が窺える。担任教師にノートに書くことにより悩みを打ち明けるなど、困った時の対処法が生かされている。「友だちとけんかした時もお互いになぜ怒っているかを聞いて、謝って仲直りする。」など、問題解決のスキルも生かされている。J 児の悩みに対して、担任教師がその都度、個別指導を行ったことが報告されていた。教師からの肯定的フィードバックが、児童のスキル使用を促進させたと考えられる。D 児、F 児、H 児についても、個別の指導を併用して効果を示したケースであると言える。

### 第4節 SST の普及を目指して

教師は SST の成果は実感し、SST に取り組みたいという意欲はあるが、実践に生かされていないのが現状である。

今回 B 校と C 校において、SST を実施したところ、校長、養護教諭、教職経験2年目の教師、特別支援学級の担任教師が、SST 実施中の様子を観察していた。このことから現場の教師の関心の高さが窺える。

しかし、実践に結びつかない理由として、指導方法の難しさが課題としてあげられる。実際に SST の様子を観察することによって、実践可能性が高くなった教師もみられた。本研究において、実際に SST の様子を公開したり、情報を提供したりすることが、SST の指導に対しての困難さを和らげることができたのではないかと考える。

また、教材準備の大変さも理由として挙げられる。今回は筆者が教材準備や SST の提案を行った。担任一人では実践が困難であっても複数体制で取り組むことで、教材準備等の負担の軽減を図ることができると考える。日々の教育活動の中で、養護教諭によって、スキル指導が行われていることも報告された。養護教諭との連携は、学校現場において実行可能性が高いと考える。また、既に配置されているスクールカウンセラーとの連携を図ることで、教材準備の負担軽減を図ることができる。さらに、教材作成や SST の指導にスクールカウンセラー等の専門的知識を盛り込むことで、さらにより良い教材作成や SST の提案を行うことが可能となる。

担任教師にとっても、日々の教育活動の中で、スキル指導が行われていることも報告されていた。すでに、教育現場で行われているスキルの指導内容を整理して、プログラム化していくことも、SST の実践を身近なものにしていく方法の一つではないかと考える。



## 第5節 本研究の限界と今後の課題

本研究の課題として4点あげる。まず、ターゲットスキルを選定することの困難さが挙げられる。教師への聞き取りから、4セッションという時間の設定は、SSTの導入としては適切であり、《上手な聴き方》、《質問する》、《自己紹介》、《トラブルの解決策を考える》という内容は、教師が児童一人ひとりに身につけさせたいソーシャルスキルであったことが窺えた。さらに、他学年の教師からも実践依頼があったことは、教師にとって本プログラムの実践に妥当性があり、実践可能性が高いことを意味している。

しかしながら、児童にとって、獲得する必要のあるソーシャルスキルは多様である。発達段階に合わせて、年間計画の中で実施することが必要である。SSTの実践の効果は数多く報告され、実証されている(佐藤ら, 2006; 石川ら, 2010など)。それらを参考にして、1度だけ、あるいは1クールだけの実践ではなく、各学年の発達段階を考慮した上で、学校全体を通した実践が積み重ねられることで、児童のスキルの獲得がより一層促進されることが考えられる。

二つ目に学校現場において、様々な影響をすべて統制することの限界がある。学校現場においては、年間を通して様々な行事が計画され実施される。それらの行事を通して、児童は多くの影響を受ける。学校全体の雰囲気、地域性にも影響を受ける。特に担任教師の学級経営上での様々な指導による影響は大きい。さらには、家庭の教育力にも左右される。今回のSSTの効果は、これらの影響を考慮する必要がある。

三つ目に集団SSTによる、個別の支援への限界である。集団でのSSTの実施はあくまでも予防的な介入が主な目的である。「ソーシャルスキル」低得点児童への効果も認められたが、集団SSTの実施のみでは、個人が抱えている課題には対応できない面もある。個人に必要なソーシャルスキルについては、個別にSSTを実施していくことや担任教師による細やかな支援を合わせて実施することが必要である。専門機関や家庭との連携も必要な場合も考えられる。

最後に、今回は担任ではない筆者がSSTの介入を行った。担任教師と事前の打ち合わせ等を綿密にして介入を行ったが、セッション内での関わりのみで、日常場面での児童のスキルの使用の様子を観察することはできなかった。児童のことを一番よく理解している担任教師の介入であれば、さらに効果を期待できる可能性がある。今後、担任教師による実践がより多く行われるようサポート体制を整えていく必要がある。

## 引用文献

蘭千壽 (1985). 子どもの自尊感情に関する研究 (未発表)  
 蘭千壽 (1992). セルフ・エスティームの形成と学校の影響 遠藤辰夫・井上祥治・蘭千壽 (編) セルフ・エスティームの心理学 自己価値の探求 ナカニシヤ

pp.178-199.

藤枝静暁・相川充 (2001). 小学校における学級単位の社会的スキル訓練の効果に関する実験的検討 教育心理学研究 49, 371-381.  
 本田真大・大島由之・新井邦二郎 (2009). 不適応状態にある中学生に対する学級単位の集団社会的スキル訓練の効果 教育心理学研究57 336-348.  
 いじめ対応マニュアル (2013). 兵庫県教育委員会.  
 池谷貴彦・葛西真記子 (2003). 児童の社会的スキルと自尊感情の向上に関する研究—ピア・サポート・プログラムの実践を通して— カウンセリング研究36 206-220.  
 石川信一・岩永三智子・山下文大・佐藤寛・佐藤正二 (2010). 社会的スキル訓練による児童の抑うつ症状への長期的効果 教育心理学研究58, 372-384.  
 石川信一・山下朋子・佐藤正二 (2007). 児童の社会的スキルに関する縦断的研究 カウンセリング研究40 38-50.  
 鹿児島県総合教育センター研究紀要  
 <<http://www.edu.pref.kagoshima.jp/research/result/kiyou/nennjibetu/h24/h24%20soudan%20kiyou/top.html>> (2013年4月1日)  
 小林正幸・相川充 (1999). ソーシャルスキル教育で子どもが変わる 図書文化.  
 小林正幸 (2005). 先生のためのやさしいソーシャルスキル教育 ほんの森出版.  
 古荘純一 (2009). 日本のこどもの自尊感情はなぜ低いのか 児童精神科医の現場報告 光文社新書.  
 文部科学省 いじめ・学校安全等に関する総合的な取り組み  
 <[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/afieldfile/2012/09/05/1325364\\_1\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2012/09/05/1325364_1_1.pdf)> (2013年10月30日)  
 文部科学省 児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査  
 <[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/25/12/1341728.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/12/1341728.htm)> (2013年10月30日)  
 文部科学省 通常学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査  
 <[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/\\_icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729\\_01.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf)> (2013年10月30日)  
 及川恵・坂本真士 (2007). 女子大生を対象とした抑うつ予防のための心理プログラムの検討 教育心理学研究55 106-119.  
 Rosenberg, M. (1965). Society and the adolescent self image. Princeton: Princeton University Press  
 Rosenberg, M. (1979). Conceiving the self. New York: Basic Book  
 佐賀県教育センター  
 <[http://www.saga-ed.jp/kenkyu/kenkyu\\_chousa/h22/06\\_](http://www.saga-ed.jp/kenkyu/kenkyu_chousa/h22/06_)

[soudan/sankoubunken.htm](http://soudan/sankoubunken.htm)> (2013年4月1日)

佐藤正二・相川充 (2005). 実践! ソーシャルスキル教育小学校 図書文化社.

佐藤正二・佐藤容子 (2006). 学校における SST 実践ガイド子どもの対人スキル指導 金剛出版.

戸ヶ崎泰子・岩山高志・嶋田洋徳・板野雄二 (1998). 中学生のセルフエスティームに関する研究(1)ーセルフエスティームと社会スキルの関係ー 日本心理学会第62回発表論文集, 962.

吉田友子 (2011). 自閉症・アスペルガー症候群の「自分のこと」のおしえ方ー診断説明・告知マニュアル 学研教育出版.